

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet

Diplomski studij Hrvatski jezik i književnost – nastavnički smjer

Studentica: Ljiljana Sofrenović

Jezično izražavanje u nastavi hrvatskoga jezika

Diplomski rad

Mentorica:

prof. dr. sc. Ana Pintarić

Sumentorica:

doc. dr. sc. Vesna Bjedov

Osijek, 2014.

SADRŽAJ

Sažetak	1
1. Uvod	2
2. Jezično izražavanje u nastavi hrvatskoga jezika	3
3. Slušanje u nastavi jezičnoga izražavanja	6
4. Govorenje u nastavi jezičnoga izražavanja	7
4. 1. Vrste govornih vježba	9
4. 2. Stilsko-kompozicijske govorne vježbe	10
4. 2. 1. Vježbe razgovaranja	10
4. 2. 2. Vježbe opisivanja	11
4. 2. 3. Vježbe pripovijedanja	13
4. 2. 4. Vježbe tumačenja	15
4. 2. 5. Vježbe raspravljanja	16
4. 2. 6. Vježbe upućivanja	18
4. 3. Ispitivanje i vrjednovanje govorenja	18
5. Čitanje u nastavi jezičnoga izražavanja	19
5. 1. Vrste čitanja	20
6. Pisanje u nastavi jezičnoga izražavanja	22
6. 1. Pismeni sastavci	23
6. 2. Pravopisno-gramatičke vježbe	24
6. 2. 1. Prepisivanje	25
6. 2. 2. Diktati	26
6. 2. 3. Vježbe dopunjavanja	28
6. 2. 4. Vježbe sastavljanja	28
6. 2. 5. Problemske vježbe	28
6. 3. Ispravljanje jezičnih pogrešaka	29
7. Zaključak	33
Literatura	34

Sažetak

Tema je ovoga rada jezično izražavanje u nastavi hrvatskoga jezika. U uvodnom je dijelu istaknut cilj rada te su ukratko prikazani sadržaji pojedinih poglavlja. U središnjem dijelu rada bit će definiran pojam jezičnoga izražavanja u nastavi hrvatskoga jezika i područja usmenoga i pismenoga izražavanja. U radu je istaknuta svrha jezičnoga izražavanja u nastavi hrvatskoga jezika, a koja se odnosi na osposobljavanje učenika za usmeno i pismeno izražavanje u nastavi hrvatskoga jezika, ali i izvan nje. Rad će prikazati na kojim se nastavnim satima ostvaruju ciljevi usmenoga i pismenoga jezičnoga izražavanja te zašto jezično izražavanje ima posebno mjesto u nastavi hrvatskoga jezika. Istaknut će se važnost poticanja i razvijanja učenikovih jezičnih sposobnosti i vještina te odnos i utjecaj zavičajnoga govora na standardni hrvatski jezik. Posebna poglavlja čine jezične sposobnosti slušanja, govorenja, čitanja i pisanja u kojima će se prikazati definicija svake te istaknuti njihova uloga koju imaju u nastavi jezičnoga izražavanja. Rad će prikazati povezanost ovih jezičnih sposobnosti u razvoju učenikovih jezičnih sposobnosti i vještina. Također će biti prikazane i govorne i pismene vježbe koje se primjenjuju u nastavi jezičnoga izražavanja, a koje je bitno planski organizirati i provoditi. Navedeni će biti i razlozi provođenja pojedinih govornih i pismenih vježba. Istaknut će se važnost ispravljanja učenikovih govornih i pisanih pogrešaka koje će mu pomoći u pravilnom razvoju njegovih jezičnih vještina, a navedeni će biti i oblici ispravljanja učenikovih jezičnih pogrešaka te njihove vrste.

Na kraju rada slijede završne misli o ovoj temi i literatura koja je korištena u ovome radu.

Ključne riječi: jezično izražavanje, slušanje, govorenje, čitanje, pisanje

1. Uvod

Tema je ovoga diplomskoga rada *Jezično izražavanje u nastavi hrvatskoga jezika*, a cilj je istaknuti ulogu jezičnoga izražavanja u ostvarivanju svrhe nastave hrvatskoga jezika.

Rad započinje poglavljem *Jezično izražavanje u nastavi hrvatskoga jezika* u kojem će biti definiran pojam jezičnoga izražavanja kao jednoga od četiriju predmetnih područja nastave hrvatskoga jezika, navedena važnost poticanja i razvijanja učenikovih sposobnosti i vještina jezičnoga izražavanja, definiran odnos prema jezičnome izražavanju, točnije važnost prisutnosti jezičnoga izražavanja u cjelokupnome učenikovu školovanju. Bit će riječi i o svrsi i ciljevima nastave izražavanja i stvaranja te važnosti učiteljeva govora i učenikova usmena i pismena izraza koji se najuspješnije uče usmenim i pismenim vježbama.

Slijedi poglavlje *Slušanje u nastavi jezičnoga izražavanja* u kojem se iznosi definicija slušanja, navode razlozi zašto su vježbe slušanje bitne za razvoj učenikovih jezičnih sposobnosti, a istaknuti su i izvori slušanja.

Poglavlje *Govorenje u nastavi jezičnoga izražavanja* prikazuje definiciju govora, opisuje utjecaj okoline na govor učenika te objašnjava pojam spontanoga usvajanja govora. U potpoglavljima će biti detaljnije prikazane govorne vježbe te objašnjeno ispitivanje i vrjednovanje govorenja.

Čitanje u nastavi jezičnoga izražavanja je poglavlje u kojem će biti riječi o pojmu čitanja, analizirat će se kvaliteta provođenja čitanja u nastavi jezičnoga izražavanja, a prikazane će biti i vrste čitanja.

Posljednje poglavlje odnosi se na *Pisanje u nastavi jezičnoga izražavanja* u kojem se ističe definicija pisanja, važnost planskoga organiziranja pismenih vježba, a opisane su i pojedinačne pismene vježbe.

Na kraju se rada nalaze zaključne misli.

2. Jezično izražavanje u nastavi hrvatskoga jezika

U ovome poglavlju riječ će biti o jezičnome izražavanju kao predmetnome području hrvatskoga jezika, svrsi te sposobnostima jezičnoga izražavanja. Istaknut će se svrha jezičnoga izražavanja te pojasniti zašto je ona višeslojna, a posebno će se naglasiti zašto jezično izražavanje ima posebno mjesto u nastavi hrvatskoga jezika. Područje je usmenoga i pismenoga izražavanja primjena teorijskoga znanja stečenoga u nastavi gramatike, pravopisa, pravogovora, rječnika, književnosti, scenske i filmske umjetnosti, piše Stjepko Težak u knjizi *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika I* (1996.). „Ipak sadržaji te nastave prelaze okvire navedenih područja. Nije dovoljno staviti učenika u položaj da praktično, u govoru i pismu, primjenjuje znanje o gramatičkim, pravopisnim i pravogovornim pravilima. Valja ga upoznati i na teoretskoj razini s pravilima sastavljanja i stiliziranja tekstova.“ (Težak, 1996.:63.)

Svrha je nastave izražavanja i stvaranja, prema Težaku (1996.), višeslojna jer obuhvaća oslobađanje učenika za javnu i privatnu uporabu govorene i pisane riječi u svim životnim situacijama, razvijanje učeničkih pravogovornih i pravopisnih navika u skladu s književnojezičnom normom, razvijanje učeničkih sposobnosti za usmeno i pismeno komuniciranje na svim jezičnim, stilskim i tekstovnim razinama standardnoga jezika, upoznavanje učenika s osnovnim značajkama najčešćih tekstovnih vrsta i funkcionalnih stilova te s osnovama tekstne lingvistike i stilistike koje su uvjeti za stvaralačku proizvodnju tekstova, za uspješno usmeno i pismeno komuniciranje.

Ti se ciljevi, prema Težaku (1996.), ostvaruju:

1. na posebnim satima nastave usmenoga i pismenoga izražavanja
2. u nastavi gramatike povezano s određenim nastavnim sadržajem (rečenica, naglašavanje riječi, tvorba riječi, vrste riječi i dr.)
3. na satima nastave književnosti (pripovijedanje, opisivanje, raspravljanje o književnim temama kao praktična primjena osposobljenosti za usmeno i pismeno izražavanje)
4. na satima nastave filmske i scenske umjetnosti (kao primjena osposobljenosti u govorenju i pisanju)
5. u nastavi pravopisa i pravogovora, koja se može smatrati područjem nastave usmenoga i pismenoga izražavanja
6. u cjelokupnoj nastavi hrvatskoga jezika iskorištavanjem različitih oblika govorenja i pisanja u metodičke svrhe (metode govorenja i pisanja).

„Iako je već samim nazivom nagoviješten praktični značaj ovoga područja, ono i u svom najužem smislu ne može biti bez teoretske podloge i podrške. Težište će biti na vježbama govorenja, čitanja i pisanja, ali ne bez teoretskih spoznaja retorike, tekstovnih vrsta, tekstovne lingvistike i stilistike. Taj teoretski dio važan je kao uvodna, prosudbena i ocjembena sastavnica govornih i pismenih vježba.“ (Težak, 1996.:64.) Za puni uspjeh govornih i pismenih vježba treba razvijati dvije podosta zanemarene ili bar nedovoljno usavršene, jezične djelatnosti kako učenika tako i učitelja, a riječ je o slušanju i ispravljanju govorenja i pisanja, navodi Težak (1996.). Autor ističe kako je prva djelatnost važnija za učenika, a druga za učitelja, ali i učitelj mora naučiti slušati učenika kao što i učenik mora naučiti ispravljati svoj usmeni i pismeni izraz.

Jezično je izražavanje jedno od četiriju predmetnih područja hrvatskoga jezika koje se bavi usmenom i pismenom uporabom hrvatskoga jezika na recepcijskoj, produkcijskoj i interakcijskoj razini, navodi Karol Visinko u knjizi *Jezično izražavanje u nastavi hrvatskoga jezika: pisanje* (2010.). „Nastavnom području jezično izražavanje odgovara posebno mjesto. To stoga što su sadržaji jezičnoga izražavanja vidljivi i u ostalim nastavnim područjima, dakle u nastavi hrvatskoga jezika, književnosti i medijske kulture.“ (Visinko, 2010.:14.) Sposobnosti jezičnoga izražavanja i snalaženja u svim jezičnim djelatnostima (slušanju, govorenju, čitanju, pisanju), navodi Visinko (2010.), važne su za život pojedinca bez obzira na to čime se bavi, stoga bi jezično izražavanje trebalo postići funkcionalnost s gledišta cjelokupnosti komunikacijske jezične prakse. To, prema Visinko (2010.), znači da bi tijekom osnovnoškolskoga poučavanja hrvatskoga jezika najviše vremena i energije trebalo ulagati u jezično izražavanje u svim komunikacijskim situacijama koje se ostvaruju u jeziku i pomoću jezika. „Jezični odgoj i obrazovanje imaju svoju izvanškolsku i školsku dimenziju. U školi se organizirano provodi u nastavi i slobodnim aktivnostima. Razvijanje učenikovih govornih sposobnosti temeljni je sadržaj predmetnoga područja nastave izražavanja i stvaranja. U toj se nastavi ostvaruju brojni zadaci. Među njima je svakako na prvome mjestu svestrani govorni razvitak svakog učenika. Svestrani govorni razvitak nije moguće postići izvan vrstnih određenja ljudskoga bića i jezičnoga medija.“ (Gudelj-Velaga, 1990.:28.) Iznimno je važno, prema Visinko (2010.), tijekom školovanja poticati i razvijati učenikove sposobnosti i vještine jezičnoga izražavanja, što znači njegovu govornu i pismenu uporabu jezika, te pritom razvijati svijest o vrijednosti svake jezične djelatnosti – slušanja, govorenja, čitanja i pisanja. Gea Cetinić (2008.) u svome članku *Dramski tekstovi u nastavnim programima hrvatskoga jezika za srednje škole* također navodi važnost poticanja i ostvarivanja različitih oblika komunikacije, uspostavljanja i

vođenja dijaloga među učenicima te učenika i učitelja, raspravljanje i razvoj kritičkoga mišljenja te njegovo aktivno sudjelovanje u svim situacijama učenja i to u sklopu stjecanja i razvoja komunikacijskih kompetencija, posebice za komunikaciju na materinskom jeziku koja je temeljna osposobljenost za cjeloživotno učenje.

Prema načelu individualizacije nastavnoga rada nastava je usmjerena stvarnim potrebama svakoga učenika koji postaje središnjom osobom nastavnoga procesa, stoga je izrađen okvirni nastavni program materinskoga jezika za cijelu zemlju, ističe Gudelj-Velaga (1990.). „U tome se programu nastava izražavanja i stvaranja iskazuje kao predmetno područje s nazivom *Usmeno i pismeno izražavanje*. U težištu je nastavnoga rada učenička aktivnost. Afirmira se načelo zavičajnosti. Motivacija uključuje aktivan odnos učenika prema razvitku vlastitoga govora. Uzimaju se u obzir razlike između pisane i govorene realizacije jezika, naglašava zavičajnost promatranja za prikupljanje građe, potreba bogaćenja rječnika, te kao uvjet za dobru nastavu izražavanja – povoljna opća atmosfera u razredu.“ (Gudelj-Velaga, 1990.:30.) U članku *Usporedba govornih i pisanih pripovjednih tekstova učenika 3., 5. i 7. razreda osnovne škole (2007.)* Mate Milas ističe kako djeca u osnovnu školu ulaze poznavajući zavičajni govor i s razvijenom sviješću o postojanju standardnoga jezika odnosno jednoga oblika jezika koji čuju, primjerice, u medijima, i koji se razlikuje u odnosu na njihov govor. Težak (1996.) pitanje idioma nameće kao čelno pitanje u nastavi usmenoga i pismenoga izražavanja. „Ako je riječ o nastavi hrvatskoga jezika kao prvoga standardnoga jezika, razumije se da će težište biti na osposobljavanju učenika za komunikaciju na književnome jeziku. Dosljedno shvaćeno, to bi isključivalo izražavanje na dijalektu i žargonu. Za uspjeh u spontanome izražavanju na standardnome jeziku nužno je osloboditi učenika za izražavanje uopće.“ (Težak, 1996.:63.) Tijekom školovanja učenik se postupno uvodi u služenje standardnim hrvatskim jezikom, navodi Gudelj-Velaga (1990.). Prema autorici, zavičajni govor ostaje nastavnim sadržajem te postaje predmetom proučavanja i doživljavanja, osvješćuje se značenje zavičajnoga govora za kulturnu tradiciju i sadašnjost, razvija se afirmativan, emotivan i intelektualan odnos prema zavičajnom govoru. Potkraj osmogodišnjega školovanja, ističe Gudelj-Velaga (1990.), standardni je jezik idiom kojim se učenik služi u komunikacijskoj praksi, a zavičajnim se govorom služi voljno, prigodno i stilogeno. Može se zaključiti kako je važno učeniku objasniti razliku između zavičajnoga i standardnoga hrvatskoga jezika i naučiti ga kojim se jezikom u kojem okruženju koristiti.

3. Slušanje u nastavi jezičnoga izražavanja

Cjelokupnost se govorenja sastoji od dvije polovice: od govorenja i od slušanja, piše Ivo Škarić u knjizi *Temeljci suvremenoga govorništva* (2008.). Slušatelj, prema Škariću (2008.), nije tek pasivan primatelj poruke, nego je i sugovornik u punom značenju te riječi, a njegova aktivnost, pa i kad glasno ne odgovara, nije manja od govornikove. „Govornik govori ono što zna, što ga zanima i na način koji mu je blizak, a sve to možda nije ono što slušač poznaje, što ga baš taj čas zanima i što je izrečeno na njemu najbliži način. Po ovoj bi pak logici slušanje moralo biti čak i teže nego govorenje.“ (Škarić, 2008.:44.) Slušanje se, prema Šego (2005.), definira kao usvajanje sadržaja na temelju osjetila uha (povezanost uha i razuma). „U govornu smo praksu ušli slušajući. Slušajući stekli smo imanentnu gramatiku koja nam omogućuje stvaranje novih nikad neslušanih i nečitanih riječi, rečenica, tekstova. Slušanjem smo govornu kulturu usavršili u školi i u životu.“ (Težak, 1996.:64.) Slušatelj, prema Šego (2005.), treba znati prepoznati govornikove temeljne ideje, povezivati ih u cjelinu, pratiti nepristrano i bez predrasuda, uočiti cilj govora, razlikovati činjenice od mišljenja o njima, razgraničiti emocionalne i logičke argumente, služiti se tehnikama aktivnoga slušanja. Naučiti učenika slušati zadaća je svih učitelja, bez obzira na nastavni predmet, ali je zbog važnosti slušanja za jezičnu komunikaciju na tu zadaću učitelj hrvatskoga jezika upućeniji od drugih, ističe Težak (1996.). Učenicima se mogu na računalu pustiti književni i neknjiževni tekst, a njihov zadatak je razlikovati ih na temelju zvučnog zapisa. Ako isključimo probleme nastale oštećenjem sluha, govornim nedostacima i različitim psihičkim smetnjama, jer su predmet specijalne didaktike, vježbe slušanja, prema Težaku (1996.), valja organizirati radi:

1. osposobljavanja za usredotočenost na usmeno izlaganje
2. privikavanja na kontinuirano, trajno praćenje usmenoga izlaganja
3. razumijevanja sadržaja usmenoga izlaganja
4. razlikovanja bitnoga i nebitnoga, općega i posebnoga, središnjega i rubnoga u usmenome izlaganju
5. zapažanja jezičnih obilježja usmenoga izlaganja (artikulacija glasova, naglašavanje riječi, rečenične melodije, usklađenost s gramatičkom normom, rječnik, stil i dr.)
6. zapamćivanja sadržaja usmenoga izlaganja (globalno, detaljno, karakteristične pojedinosti i dr.)
7. ponavljanja i oponašanja, bilo sadržajnih, bilo izgovorenih sastavnica usmenoga izlaganja.

Prema Težaku se (1996.) kao izvor slušanja u nastavi može iskoristiti učiteljevo govorenje i čitanje, učenikovo govorenje i čitanje, govorenje gosta u nastavi (glumac, književnik i dr.), govorenje ili čitanje na radiju, govorenje ili čitanje na filmu i televiziji. Autor također ističe kako će, kombinirajući sa zadacima nastave izražavanja, učitelj organizirati posebne vježbe slušanja, i to tako da težište bude na jednome od zadataka slušanja, primjerice, prepričavanje radi isticanja bitnoga u sadržaju, izvještavanje radi zapažanja pogriješaka u naglašavanju ili oponašanja naglasaka u pojedinim riječima, opisivanje radi pamćenja karakterističnih pojedinosti i riječi kojima su te pojedinosti izražene, kraća pjesmica radi pamćenja cjeline ili pojedinih kitica odnosno stihova, radijski, filmski ili televizijski dijalog radi otkrivanja stilematičnih riječi (dijalektizama, žargonizama, govornih osebnosti, različitih otklona od knjiženojezične norme).

U nastavi hrvatskoga jezika slušanje teksta ima svoje mjesto u razvijanju svih jezičnih djelatnosti i u ostalim nastavnim područjima, navodi Visinko (2010.). Na temelju poslušana teksta, govora, razgovora, rasprave, emisije, u nastavi se jezičnoga izražavanja, prema Visinko (2010.), može govoriti (kratko ili razvijeno odgovarati na pitanja, spontano ili pripremljeno govoriti o zadanoj ili izornoj temi, postavljati pitanja, komentirati) i pisati (bilježiti, sastavljati kraće ili dulje tekstove kako bi se sažeto ili opširno, subjektivno ili objektivno prepričalo, izvjestilo, raspravilo, tumačilo, objašnjavalo, interpretiralo, komentiralo). Slušanje je bitna sastavnica i u nastavi slovnice i pravopisa, primjerice, vježbi diktata, i u nastavi medijske kulture, u kojoj se zadaci dijelom mogu usporediti s onima u jezičnome izražavanju, a dijelom s onima u književnosti, ističe Visinko (2010.) „Zadaci u vezi sa slušanjem mogu se odnositi na slušanje za (estetski) užitak, na empatično slušanje, slušanje s razumijevanjem te na kritičko slušanje. Najčešći su zadaci slušanja s razumijevanjem, a osobito je zanimljivo i korisno kritičko slušanje, koje traži opredijeljenost slušatelja, njegovu odluku u vezi s nekim problemskim pitanjem ili pak njegovu kritičku prosudbu.“ (Visinko, 2010.:22.) Uz slušanje, važna je jezična sposobnost i govorenje. Sljedeće poglavlje bavit će se upravo tom jezičnom sposobnošću pa će se u njemu definirati pojam govora, istaknuti svrha govorenja te će se opisati govorne vježbe.

4. Govorenje u nastavi jezičnoga izražavanja

Prema Škariću (2008.) govor je multimedijalan (u odnosu na pisani izraz koji je unimedijalan) jer je u govoru sustav jezičnih znakova samo jedan između ostalih, a ostali su: ljudski glas, mimika, gesta

i opće ponašanje čovjeka u govornoj prilici. Govor je, ističe Šego (2005.), prirodna sposobnost čovjeka da se sporazumijeva, šalje i vraća misli i poruke pomoću artikuliranih glasova koji oblikuju riječi i rečenice. Kao sastavnica metodičkoga načela razvojnosti govora uspostavlja se ravnomjernost razvitka vrsta govora (glasovni, unutarjni, pisani) i načina vidova ostvarenja govorne djelatnosti (slušanje, govorenje, čitanje, pisanje), ističe Gudelj-Velaga (1990.) Učenika razumijevamo kao govornika u razvoju kojega određuje predškolsko, školsko i izvanškolsko jezično iskustvo i spontano usvajanje jezika, a nikako samo iskustvo i znanje s nastave hrvatskoga jezika, ističe Visinko (2010.) Prema tome, jezični odgoj i obrazovanje učenik stječe spontano i organizirano. U svojoj je zajednici izložen različitim jezičnim situacijama te je u prigodi usvajati, a takvo usvajanje jezika Visinko (2010.) naziva spontanim usvajanjem jezika. U skladu s tim, jezična sredstva ovise o socijalnome položaju obitelji učenika, o njezinoj regionalnoj određenosti i o stupnju njezine jezične razvijenosti, ističe Visinko (2010.). „Uz to, u jezični repertoar ulaze sredstva idioma uže društvene zajednice te medija. Obitelji koje pridaju pozornost govornome razvitku svoje djece skrbe o odabiru tiskane riječi za njih i o njihovoj izloženosti medijima.“ (Visinko, 2010.:24.) Autorica također ističe kako lingvisti koji proučavaju učenikov govor tvrde da su učenici na početku školovanja posve sposobni savršeno usvojiti glasove, naglaske i ostala izgovorna obilježja jezika. „Od prvoga razreda iznimno je važno omogućiti učeniku usvajanje fonologije hrvatskoga standardnoga jezika, u što je uključena i pravogovorna razina. Uspješno ovladavanje izgovornim (fonetskim) obilježjima hrvatskoga standardnoga jezika važno je za sve učenike. Za učenike čiji materinski idiom ima drukčiji glasovni i naglasni sustav važno je da u što ranijoj dobi počnu govoriti i čitati na standardnome idiomu.“ (Visinko, 2010.:24.) Stoga im nastavnici trebaju davati zadatke koji će im pomoći naučiti razlikovati standardni i zavičajni govor, primjerice, dati im tekstove na standardnome idiomu koje će na nastavi jezičnoga izražavanju glasno čitati, a po potrebi, uz pomoć nastavnika, i analizirati, i objasniti. Učenike tijekom školovanja trebamo u što većoj mjeri poticati na govorenje, a to možemo najbolje ostvariti upotrebom govornih vježba na nastavi jezičnoga izražavanja.

U nastavku rada navest će se tipologija govornih vježba i detaljnije će se objasniti govorne vježbe u nastavi jezičnoga izražavanja koje su važne za razvoj učenikovih komunikacijskih vještina i sposobnosti na osnovnoškolskoj razini (predmetna nastava) i u srednjoškolskoj nastavi hrvatskoga jezika.

4. 1. Vrste govornih vježba

Prema tipologiji govornih vježba razlikujemo pravogovorno-gramatičke i stilsko-kompozicijske, navodi Težak (1974.). „Ta je podjela uspostavljena prema glavnom cilju vježbanja. U prvim vježbama glavni je cilj usvajanje gramatičkih, leksičkih i pravogovornih navika, a u drugim težište je na stvaranju tekstova.“ (Težak, 1996.:70.)

Pravogovorno-gramatičke vježbe uglavnom se provode već od predškolskoga uzrasta, a nastavljaju se u mlađim razredima osnovne škole. Riječ je o igrama, brojalicama, usmenome diktatu kojima se oblikuju učenikove govorne navike. U tom se razdoblju stjecanja govornih navika, prema Težaku (1974.), može govoriti o nehotičnoj (nesvjesnoj) imitaciji, hotimičnoj (svjesnoj) imitaciji, organiziranoj imitaciji i stvaralačkoj primjeni. Imitacije su osobite mlađem školskom uzrastu dok je stvaralačka primjena moguća, čak i neophodna, i u višim razredima. Budući da suvremena nastava hrvatskoga jezika posebnu pozornost posvećuje učeniku i njegovu jezičnome odgoju i naobrazbi, funkcionalno je znanje gramatičkih sadržaja iznimno važno, a to znači primjena teorijskih spoznaja u konkretnoj govornoj situaciji. Stvaralačkom se primjenom mogu provoditi vježbe u kojima će se od učenika tražiti, primjerice, pravilna primjena sklonidbenih oblika imenica ili zamjenica, zatim imeničkih oblika u kojima je provedena glasovna promjena, oblika određenoga ili neodređenoga pridjeva i drugih oblika. Primjerice, Težak (1974.) navodi kako se učenika može uvesti u govornu situaciju određenim pitanjem: *Čega sve ima u tvojoj torbi? Koje si drveće vidio u šumi?* Odgovarajući na postavljena pitanja, učenik mora uporabiti pravilne sklonidbene oblike. Također, učenicima se može ponuditi leksički niz na temelju kojega će usmeno oblikovati priču pazeći pritom na određena gramatička ili pravogovorna pitanja.

Drugi tip govornih vježba, stilsko-kompozicijske, uključuju razvijeniji stupanj komunikacijske kompetencije, a samim tim i široku zastupljenost poglavito u predmetnoj nastavi hrvatskoga jezika osnovnoškolske razine te u srednjoškolskoj nastavi hrvatskoga jezika. U sljedećim potpoglavljima razmotrit će se ovaj tip govornih vježba.

4. 2. Stilsko – kompozicijske govorne vježbe

Težak (1996.) u stilsko-kompozicijske vježbe ubraja vježbe razgovaranja, opisivanja, pripovijedanja, tumačenja, raspravljanja i upućivanja. U sljedećim potpoglavljima bit će navedene vrste i podvrste govornih vježba prema podjeli Stjepka Težaka.

4. 2. 1. Vježbe razgovaranja

Vježbe razgovaranja važno je provoditi u nastavi jezičnoga izražavanja, a osobito razgovorne igre i intervju, ističe Težak (1998.). Pogriješno bi bilo, prema Težaku (1998.), zadovoljavati se razgovorom učenika i učitelja koji se vodi prigodom tumačenja, utvrđivanja i provjeravanja znanja zbog toga što se u novije doba, i to ne baš opravdano, provjere znanja svode na testove, odnosno zadatke objektivnoga tipa, gdje je dovoljno koju riječ, ili čak samo koje slovo, ili brojku podcrtati, zaokružiti, bilo kako naznačiti. Stoga su, prema Težaku (1998.), još potrebnije posebne razgovorne vježbe, različite na različitim naobrazbenim stupnjevima, usklađene sa sposobnostima i potrebama učenika. Razgovorne vježbe treba u potrebnoj mjeri provoditi od početnoga razreda osnovne škole do završetka srednje naobrazbe, navodi Težak (1998.), a one mogu biti: razgovorne igre, telefonski razgovor, poslovni razgovor, preoblika nedijaloškoga teksta u dijaloški, usmena i pismena dramatizacija, usmena dijaloška rasprava, panel-diskusija, intervju i drugo.

„*Razgovorne igre* - djeca se vole igrati razgovarajući s lutkama, igračkama, cvijećem, različitim predmetima. Rado poosobljavaju sve oko sebe i lako se poistovjećuju sa živim i neživim okoljem. Stoga ih nije teško motivirati za razgovor: s neposlušnom lutkom, sa šutljivom sviralom, s lijenom olovkom. Iako tematski i situacijski zadani, takvi razgovori, uz promišljenu metodičku motivaciju, mogu postati veoma originalni po izrazu i ugođaju: duhoviti, šaljivi, lirski, maštoviti, na osebujan način nadahnuti.“ (Težak, 1998.:462.)

Intervju - kao govorna vježba, prema Težaku (1998.), vrlo je korisna za kasnije učenikovo djelovanje. To znači da se intervju može tematski usmjeriti prema, primjerice, budućem učenikovom zanimanju (strukovna škola). Težak (1998.) razlikuje stvarni i zamišljeni intervju, a ističe kako se za školski život, za potrebe razreda veže stvarni intervju. Članovi novinarske družine ili videokluba mogu, prema autoru, intervjuirati nastavnike, ravnatelja, školsko osoblje, učenike, osobito one koji se ističu u slobodnim aktivnostima, javne djelatnike koji gostuju u školi ili u razredu. „No ulogu

novinara intervjuista mogu preuzeti i drugi učenici pa intervjuirati svoje nastavnike i suučenike o aktualnim temama i problemima. Učenike za intervju treba i pripremiti, a sam intervju se može i snimiti kasetofonom ili videom kako bi se u raspravi o uspješnosti intervjua kao govorne vježbe lakše raspravljalo, jer se, ako zatreba, pojedinosti mogu ponovno slušati.“ (Težak, 1998.:463.)

Ustroj takve govorne vježbe, prema Težaku (1998.) može biti:

1. čitanje intervjua (iz školskoga lista, učeničkoga časopisa)
2. rasprava o pročitanome, utvrđivanje glavnih obilježja intervjua
3. razgovor o izvedbenim mogućnostima intervjua u razredu, upute za izvedbu
4. priprava učenika za intervju
5. izvedba intervjua
6. raščlamba i prosudba intervjua
7. domaća zadaća: pismeni intervju (roditelji, rođaci, prijatelji, susjedi, znanci).

Intervju je, ističe Težak (1998.), osobito prikladan za povezivanje govorne i pismene vježbe, a kao pismena vježba posebice je pogodan zamišljeni intervju u kojemu se učenici podijele u parove od kojih jedan član prihvata ulogu intervjuista, a drugi ulogu intervjuiranoga. Intervjuiranu osobu, navodi Težak (1998.), izabiru sami učenici zamišljajući se u ulogu koja im se sviđa: popularni pjevač, omiljeni književnik, glumac, političar. „Za starije učenike bit će zanimljiv i koristan zamišljeno-stvarni intervju s piscima, publicistima, znanstvenicima iz prošlosti. Nastavnik predlaže učeniku da u djelima određenoga pisca pronađe ideje koje su i danas aktualne ili na bilo koji način suvremenim naraštajima bliske te da ih iznese u obliku intervjua, stavivši sebe u ulogu novinara.“ (Težak, 1998.:463.) Može se zaključiti da intervju ima važnu ulogu kada je riječ o vježbama razgovaranja, osobito stvarni intervju jer uključuje međusobnu komunikaciju učenika koja može bitno utjecati na razvoj govornih vještina pojedinog učenika. Uz vježbe razgovaranja, Težak (1998.), ističe i vježbe opisivanja o kojima će više riječi biti u nastavku rada.

4. 2. 2. Vježbe opisivanja

Opisivanje se zasniva na zapažanju pojava u prostoru, navodi Težak (1998.), a u svojoj knjizi *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 2* navodi nekoliko podjela opisa, i to prema:

1. sudjelovanju osjetila u zapažanju: vizualni, auditivni, olfaktivni, gustativni, taktilni
2. svrsi: znanstveni, tehničko-poslovni, popularnoznanstveni, književnoumjetnički

3. stajalištu opisivača: subjektivni (romantični, naturalistični, realistični, humoristični, sentimentalni), objektivni
4. stanju u kojem se nalazi opisivana pojava: statični, dinamični
5. predmetu/pojedinosti opisivanja: osobe, kraja, zatvorenoga prostora, otvorenoga prostora, mora, mrtve prirode, životinje, biljke.

Prema Rosandiću (2002.) u određivanju se vrsta opisa primjenjuju ovi kriteriji: viđenje stvarnosti, osjetilna utemeljenost, namjena (svrha) i opisivačevo gledište. S obzirom na to, Rosandić (2002.) navodi sljedeće vrste opisa: subjektivni (doživljajni, emocionalni, impresionistički), objektivni (stvarni, racionalni), vizualni, auditivni, poslovni, znanstveni, umjetnički. U nastavi hrvatskoga jezika, prema Težaku (1998.), treba prednost dati onim opisima koji su učeniku korisni iz praktičnih i metodičkih razloga, primjerice, statični opisi uz učenje imenica i pridjeva, dinamični opisi uz učenje glagola.

Težak (1998.) navodi i razlike između subjektivnoga i objektivnoga opisivanja pri čemu ističe kako subjektivno opisivanje ima prednost u razvijanju stvaralačkih moći, kombinatorike, asocijativnosti, sposobnosti sinteze i uspoređivanja, u bogaćenju rečeničnih i iskaznih mogućnosti dok objektivno opisivanje razvija disciplinu oka i duha, sposobnost zapažanja, analize, razlikovanja i sažimanja, uspješnost traženja i pronalaženja najpreciznijega izraza. Učeniku tako možemo dati zadatak opisati određenu sliku kako bi je svatko mogao prepoznati na temelju njegova opisa, naglašavajući pri tome traži li se od njega subjektivno ili objektivno opisivanje, ili mu se mogu dati dva teksta od kojih jedan prikazuje subjektivno opisanu osobu, drugi objektivnu, a njihov zadatak je otkriti koji tekst se odnosi na koji opis.

„Opis se u praksi rjeđe upotrebljava kao samostalni oblik izlaganja. Obično se utkiva u pripovijedanje, izvještavanje i tumačenje.“ (Težak, 1998.:468.)

U vježbanju opisivanja Težak (1998.) preporuča ovakav metodički put:

1. proučavanje uzorka (učenici zapažaju karakteristike jednoga opisa: izbor pojedinosti, stil, izraz, osobni odnos, svrhu te time dolaze do zaključka o osnovnim pravilima opisivanja)
2. vježbe opisivanja (usmene ili pismene): na osnovi neposrednoga ili posrednoga promatranja, na osnovi bilježaka napravljenih za vrijeme neposrednoga promatranja, na osnovi sjećanja
3. čitanje/govorenje
4. rasprava.

Da bi učenike motivirali za opisivanje, Težak (1998.) preporučuje nastavnicima pronalaziti načine i oblike koji će učenicima biti zanimljivi i koji će ih poticati na opisivanje. Primjerice, učeniku možemo na slikokazu prikazati nekoliko portreta od kojih treba izabrati njemu najzanimljiviji i reći mu da će taj portret biti glavni lik u nekom njegovom zamišljenom književnome djelu. Liku može dati i ime, a opis treba biti takav da čitatelj iz njega može saznati kako lik izgleda i kako se osjeća. Težak (1998.) također ističe kako učenikove opise valja čitati, analizirati i ocjenjivati kako bi svatko spoznao prednosti i nedostatke svog opisivanja te uočio svoj napredak. Važno je učeniku dati povratnu informaciju o njegovu radu kako bi dalje pravilno razvijao svoje govorne sposobnosti.

4. 2. 3. Vježbe pripovijedanja

Bitnu ulogu u razvoju učenikovih govornih sposobnosti imaju i vježbe pripovijedanja. Pripovijedanje je, prema Težaku (1998.), viši rodni pojam za pričanje i izvješćivanje. Težak (1998.), iz metodičkih razloga, pripovijedanje raslojava na: pričanje (stvaranje priče, tj. fabuliranje na osnovi čiste imaginacije ili stvarnoga događaja), prepričavanje (reprodukcija pročitane ili odslušane priče, tj. ponavljanje fabule koja je pročitana) i izvješćivanje (objektivno, osjećajno neutralno, autentično, nestvaralačko priopćavanje zapažanja o stvarnim pojavama i promjenama u vremenu). „Prepričavanje koristi razvoju različitih psihičkih funkcija i misaonih operacija, a u prvome redu pamćenja i apstrahiranja. Različite vrste prepričavanja razvijaju sposobnost sažimanja, proširivanja, preinačivanja, usklađivanja.“ (Težak, 1998.:478.) Vjernost prepričavanja, prema Težaku (1998.), može biti dvostruka: smislena i izrazna, a autor se zalaže za prvu jer kod učenika potiče posezanje u njihove rječničke i izrazne zalihe kako bi reproducirao svoje shvaćanje pročitanih ili čuvenih ideja. U prepričavanju je, prema Težaku (1998.), najčešći put oduzimanja jer učenik iz cjeline izostavlja sporedne, nebitne podatke, a reproducira samo ključna mjesta. Težak (1998.) razlikuje informativno prepričavanje kojemu je glavni cilj obavijestiti slušatelja o bitnim sastavnicama neke priče, a zbog izostavljanja subjektivnih dodataka, naziva se i vrstom izvješćivanja, primjerice, učenici prilikom prepričavanja lektire ističu samo ključne činjenice o radnji djela bez umetanja osobnih komentara. Druga je vrsta rekreativno prepričavanje do kojega vodi put oduzimanja praćen i proširivanjem. U rekreativnom prepričavanju, dodavajući sadržaju nove elemente – asocijativne, determinativne ili kombinatoričke, prema Težaku (1998.), učenik se stavlja u stvaralački položaj, stoga te vježbe metodičari nazivaju i stvaralačko prepričavanje. Učenicima se može dati zadatak prepričati

pročitano književno djelo pri čemu će, primjerice, dodati novi lik ili novi događaj koji će utjecati na tijek radnje.

Rosandić (2002.) razlikuje sažeto i detaljno usmeno prepričavanje. Sažeto se prepričavanje temelji na sposobnosti uočavanja bitnoga i izostavljanju pojedinosti pa se od učenika može tražiti da pri prepričavanju lektire u natuknicama izdvoji samo likove, mjesto, vrijeme te tijekom radnje i na temelju toga samostalno, usmeno oblikuje sažetak. Detaljno usmeno prepričavanje može se, prema Rosandiću (2002.), organizirati na više načina: pojedinačnim prepričavanjem fabule, naizmjeničnim prepričavanjem fabule, prepričavanjem na temelju natuknica, prepričavanjem na temelju pitanja. U pojedinačnom prepričavanju fabule, ističe Rosandić (2002.), učenik očituje fabulativnu memoriju, prepričavanjem obuhvaća sve pojedinosti u prikazivanju fabule. „Prije prepričavanja usmjeruje se na detaljno prepričavanje. Kad je prepričavanje dovršeno, ostali učenici nadopunjuju izostavljene pojedinosti i vrednuju ostvareno prepričavanje. Osobita se pozornost poklanja povezivanju rečenica, njihovu logičkome slijedu. Ako učenici nisu upoznali uzorak detaljnoga prepričavanja, učitelj im nudi svoj uzorak.“ (Rosandić, 2002.:188.) Detaljnim prepričavanjem provjerava se percepcija fabule i pamćenje jezičnoga izraza, a istodobno služi i razvijanju govornoga izraza, usvajanju leksika i sintaktičkoga rečeničnoga ustroja te logičke organizacije teksta, ističe Rosandić (2002.).

Kada je riječ o prepričavanju na temelju natuknica, Rosandić (2002.) navodi kako natuknice na rubnici služe kao orijentiri u kretanju kroz tekst. Svaka natuknica označava određenu kompozicijsku jedinicu teksta, a na temelju nje stvara se vlastiti tekst. Primjerice, učenicima se može dati tekst koji će samostalno pročitati i iz kojega će izdvojiti najbitnije podatke, a razumljivost pročitanaoga će provjeriti u paru s drugim učenikom prepričavajući tekst na temelju prethodno izdvojenih natuknica. Na temelju usmenih ili pismenih pitanja (tko, kako, odakle, što, zašto, kamo?), navodi Rosandić (2002.), stvaraju se odgovori (usmeni ili pismeni) koji uspostavljaju tekst prepričavanja (detaljnoga) pa učenici mogu dobiti zadatak u kojem trebaju pročitati kraće književno djelo dok nastavnik na ploču ispisuje pitanja (tko, kako, odakle, što, zašto, kamo?). Nakon što pročitaju zadano, svaki od učenika prepričat će radnju na temelju pitanja zapisanih na ploči.

„Izvjješćivanje je objektivno pripovijedanje o nekom događaju ili pojavi u društvu i ono može biti sažeto i opširno. Vjerojatno je stoga u programu jezičnoga izražavanja izvješćivanje smješteno u pripovijedanje, uz prepričavanje i pričanje, s jasnom razlikom da se izvješćivanje o događaju izvješćuje i obavješćuje, i to objektivno, istinito i točno.“ (Visinko, 2010.:168.) Funkcionalna i odgojna vrijednost izvještajnoga pripovijedanja jest poučavanje reda u izlaganju, točnosti i istinitosti

u prikazivanju činjenica, točnije time se učenika poučava objektivnosti u pripovijedanju, ističe Visinko (2010.), a pomaže u razvijanju logičkoga mišljenja i zaključivanja učenika. U izboru tema može se ostvarivati povezivanje školskih i izvanškolskih aktivnosti učenika, povezivanje škole i života pa tako učenici mogu izvijestiti o dolasku poznatoga književnika u njihovu školu ili na njihov školski sat. „U načinu izražavanja učenici pomoću tih oblika uvježbavaju sažeto izražavanje, što je zahtjevno, ali nužno i važno za cjelokupno obrazovanje učenika.“ (Visinko, 2010.:169.) Iz navedenoga se može zaključiti kako vježbe pripovijedanja utječu na razvijanje različitih sposobnosti kod učenika: sposobnosti sažimanja, logičkoga razmišljanja, povezivanja, zaključivanja. Za razvoj govornih vještina, Težak (1998.) navodi i vježbe tumačenja koje će biti prikazane u nastavku rada.

4. 2. 4. Vježbe tumačenja

Vježbe tumačenja imaju svoju primjenu u nastavi jezičnoga izražavanja. Težak (1998.) ističe da se tumačenje zasniva na analitičkome i sintetičkome izlaganju pojava, pojmova, predodžaba, univerzuma u prostornoj i vremenskoj dimenziji. Autor također kaže kako tumačiti znači objašnjavati sebi i drugima sve spoznato o svijetu stvarnome i netvarnome, postojećem i izmišljenom.

Kao govorne ili pismene vježbe učenicima se, prema Težaku (1998.), mogu ponuditi ove vježbe tumačenja:

1. predavanje (o temama koje učenici proučavaju i poznaju)
2. popularnoznanstveni članak (o temama kojima su pojedini učenici osobito zaokupljeni te žele za njih zainteresirati i svoje suučenike)
3. obavijesni prikaz (knjiga, filmova, kazališnih predstava).

Analizirajući neku pojavu, problem ili književno djelo, ističe Dujmović-Markusi (2003.), djelomično objašnjavamo i tumačimo njihovo šire značenje što znači da je analiza ujedno i element tumačenja, odnosno preduvjet za samo tumačenje, primjerice, interpretacija lirske pjesme *Jesenje veče* Antuna Gustava Matoša. Prema autorici, učenicima se može dati i zadatak napisati sastavak na određenu temu (primjerice, *Ispričat ću vam jedan događaj.*), analizirati i interpretirati sastavak i pripremiti ga za usmeno izlaganje.

Vježbe tumačenja važno je primjenjivati u nastavi jezičnoga izražavanja jer se na taj način učenike potiče na razumijevanje pročitanoga i objašnjavanje pročitanoga sebi i drugima.

4. 2. 5. Vježbe raspravljanja

Veću pozornost učenika u odnosu na vježbe tumačenja imaju vježbe raspravljanja. Prema Težaku (1998.), kada se govori o vježbama raspravljanja, govori se o stvaranju dokazivačkih, raspravljajčkih tekstova koji se zasnivaju na prosudbama odnosa među pojavama i pojmovima. „Temelj je kritička misao.“ (Težak, 1998.:489.) Učenici se, prema Težaku (1998.), osposobljavaju za vrjednovanje svega što zapažaju oko sebe i u sebi što je najzahtjevnija vrsta misaone djelatnosti jer nije dovoljno nešto identificirati, nego spoznaju valja dovesti u vezu sa svim drugim važnim pojavama i okolnostima, uzrocima i posljedicama kako bi se otkrile vrijednosne silnice više ili manje odsutne za život pojedinca.

Rasprava ili traktat je u prvome redu znanstveni tekst u kojem se razvija neka zaokružena misao i rješava neki problem, ističe Težak (1998.), a pretpostavlja tri stupnja: postavljanje teze, dokazivanje teze, potvrđivanje ili odbacivanje teze.

U nastavi hrvatskoga jezika mogu se izvoditi ove vježbe raspravljanje, navodi Težak (1998.):

1. problemski članak – pismeni sastavak u kojem učenici rješavaju kakav zajednički svakidašnji problem, primjerice, problemski članak na temu *Utjecaj društvenih mreža na društveni život učenika srednje škole* na temelju kojega učenici otvaraju raspravu
2. interpretacija književnoga teksta – približavanje djela čitatelju; interpretator se, otkrivajući vrijednosti djela, vlastitim prosuđivanjem stavlja u ulogu istraživača, primjerice, književno djelo *Tena* Josipa Kozarca
3. kritika ili ocjena – rasprava kojoj je prosudba jedinim ciljem pa kritičar može postupiti deduktivno (dati ocjenu, a potom je analitički dokazati) ili induktivno (analitičkim vrjednovanjem pojedinosti doći do konačne opće ocjene) pa učenici mogu pisati kritike književnih i drugih stvaralačkih pokušaja svojih suučenika, ali i kritike različitih pojava u školi i oko nje, primjerice, uputiti kritiku na održanu školsku priredbu
4. polemika – rasprava u kojoj se autor suprotstavlja nekomu tko ima drugačije mišljenje o određenoj pojavi ili djelu pri čemu dokazuje ispravnost svoje tvrdnje i razotkriva uzroke protivnikovih zabluda na temelju objektivnih argumenata, primjerice, na temu *Treba li nam državna matura?* na temelju koje će učenici iskazati svoje mišljenje i pokušati osporiti tvrdnje učenika suprotnoga mišljenja

5. esej ili ogled – posebna je vrsta rasprave, otvorena i prema znanosti, i prema književnoj umjetnosti, najčešće su to književne i jezične teme, ali učenicima valja dopustiti i vlastiti izbor, primjerice, umjetnost, kultura, tehnika, sport, gospodarstvo

6. meditacija ili razmatranje – autor sam sebi, a potom i drugima, bistri pojmove, razjašnjava nedoumice kako bi nešto dokazao i procijenio.

Težak (1998.) ističe i diskusiju (usmenu raspravu) za koju se treba pripremiti i javiti za riječ tek onda kada je jasno da imamo što reći i kada će to što kažemo pridonijeti rasvjetljavanju problema o kojem se raspravlja, a kao primjer diskusije Dujmović-Markusi (2004.) navodi temu *Treba li nam lektira?* u kojoj učenici trebaju primjeniti znanje o raspravljačkom tipu teksta argumentirajući svaku svoju tvrdnju. Prema Škariću (2008.), diskusija se nadovezuje na prethodni govor, uvodnu riječ, razgovor ili diskusiju, ali ne tako da se ponavlja rečeno ili poznato, već da se iznesu nove činjenice i drugačije stajalište, da se dopunjava, proširuje i razjašnjava. U ovu vrstu govornih vježba dobro je učenike uvoditi pripremljenim diskusijama, ističe Težak (1998.), i to tako da će svi proučiti predložak koji služi kao podloga za raspravu, a na satu će se raspravljati o onome što su uočili. Težak (1998.) izdvaja i panel-diskusiju, odnosno raspravljanje o određenoj temi na takav način da se unaprijed odrede glavni diskutanti koji će se za svoj dio teme pripremiti. „Oni trebaju zahvatiti temu što iscrpnije, ali tako da je iznesu u neprekinutome slijedu koji ne dopušta ponavljanje, ukoliko ponavljanje ne znači vraćanje na stvar koju treba osvijetliti s drugoga aspekta ili ponavljanje tvrdnja koje treba pobiti.“ (Težak, 1998.:491.) Uz pripremljenu diskusiju, Težak (1998.) navodi i nepripremljenu za koju se sprema samo nastavnik pronalazeći odgovarajuću temu i tekst koji će poslužiti kao poticaj za diskusiju (priča, novinski članak). „U svim oblicima raspravljanja korisno je ako na završetku sata posebna ocjenjivačka grupa iznese svoje mišljenje o uspješnosti diskusije. Diskusija je uspjela ako se našao zajednički zaključak, jer je svrha postignuta, a nije uspjela kada se ništa nije raščistilo, kada su se dotakli mnogi problemi, a nijedan se nije uspješno riješio.“ (Težak, 1998.:492.) Može se zaključiti kako vježbe raspravljanja potiču učenike na razmišljanje o zadanoj temi, donošenje zaključaka te potkrepljivanje vlastitoga stava o temi. Posljednje su u nizu govornih vježba, koje Težak (1998.) ističe, vježbe upućivanja.

4. 2. 6. Vježbe upućivanja

Vježbe upućivanja povezane su s tekstovima koji se zasnivaju na planiranju djelovanja u budućnosti, ističe Težak (1998.) U nastavi usmenoga i pismenoga izražavanja, Težak (1998.) navodi sljedeće upućivačke vježbe: upute o upravljanju aparatom, strojem, vozilom, izviđačka dnevna zapovijed, razredni ili školski red, prometni propisi, pravilnik učeničke udruge, filmskog kluba, pravila lijepoga ponašanja, upute strancu kako će u gradu ili u nepoznatom kraju stići do neke ulice ili spomenika. „Elementi upućivačke vrste tekstova često se miješaju s elementima drugih tekstovnih vrsta pa je korisno vježbati stvaranje mješovitih tekstova u kojima prevladava željnost i planiranje ponašanja u budućnosti. To su često obavijesti, molbe, čestitke.“ (Težak, 1998.:497.) Vježbe upućivanja imaju cilj obavijestiti nekoga o nečemu te se zbog toga upotrebljavaju u nastavi jezičnoga izražavanja. Sve prethodno opisane govorne vježbe važne su za razvoj učenikovih komunikacijskih vještina i sposobnosti koje treba primjenjivati od početka učenikova školovanja. U sljedećem potpoglavlju bit će riječi o ispitivanju i vrjednovanju govorenja u nastavi jezičnoga izražavanja.

4. 3. Ispitivanje i vrjednovanje govorenja

Ispitivanje govorenja, prema Visinko (2010.), nužno je da bi se rezultatima utjecalo na poučavanje govorenja i postigla veća spremnost učitelja u procjenjivanju govorne djelatnosti učenika. „Na *Drugome simpoziju učitelja i nastavnika hrvatskoga jezika*¹ objavljena su mjerila procjene govornoga izražavanja učenika. Navedene su tri skupine obilježja govora te za svaku skupinu udio izražen u postotcima bodova: retorička obilježja (50%), govorna obilježja (40%) i neverbalni znakovi (10%).“ (Visinko, 2010.:29.) Ovisno o okolnostima u kojima se učenik priprema i govori o određenoj temi, sastavnice njegova govora mogu ometati strah, sram i trema, ističe Visinko (2010.), što se tijekom uvježbavanja postupno smanjuje, da bi na završnom ispitu njihova izraženost bila gotovo zanemariva.

¹Održan u Poreču 2008. godine, tema Simpozija bila je *Jezik, književnost i mediji u nastavi hrvatskoga jezika*.

Cilj simpozija je, na jednome mjestu i u većem broju, okupiti profesore hrvatskoga jezika da bi se upoznali s aktualnim sadržajima u proučavanju jezika, književnosti i medija koje mogu ugraditi u poučavanje nastavnih sadržaja hrvatskoga jezika u osnovnoškolskome i srednjoškolskome obrazovanju. Imajući na umu cjeloživotno učenje, prilika je to i za stjecanje potrebnih i različitih kompetencija profesora materinskog jezika te mogućnost međusobne razmjene iskustava i informacija učitelja i nastavnika hrvatskoga jezika radi unapređivanja nastavnoga procesa. (http://www.skole.hr/skole/vijesti_azoo?news_id=1785)

Da bi učitelj objektivno ocijenio svaku navedenu sastavnicu govora, potrebna su dugoročna uvježbavanja u izravnoj djelatnosti s učenicima kojima su jasna mjerila dobrog govora, navodi Visinko (2010.). „Za razliku od ocjenjivanja pisanoga rada, ocjenjivanje govora je složenije i osjetljivije. Pisanom se radu možemo vratiti dok je izgovoreno neponovljivo. Govor učenika možemo snimiti, te ga naknadno vrednovati, ali to poskupljuje ispitivanje i nije pouzdano s gledišta izvornosti i neposrednosti govornoga čina.“ (Visinko, 2010.:30.) Primjerice, u osnovnoj školi Jurja Dalmatinca Pag, kao mjerila za vrjednovanje usmenog jezičnoga izražavanja za odličnu ocjenu, navode se: tečno i izražajno čitanje, bogat rječnik, lako, jezgrovito i točno izražavanje, slikovit i maštovit usmeni izraz, razvijena sposobnost interpretativnoga čitanja, originalnost i kreativnost, čitanje s razumijevanjem, razvijena sposobnost kritičkoga mišljenja, argumentirano iznošenje stavova i krasnoslov pjesme na zavidnoj razini.

Zaključiti se može kako učenikov govor nije lako vrjednovati. Potrebno je odrediti jasne sastavnice dobrog govora, kao što navodi Visinko (2010.), i njima se služiti prilikom ocjenjivanja.

5. Čitanje u nastavi jezičnoga izražavanja

U ovom će se poglavlju definirati pojam čitanja u nastavi jezičnoga izražavanja, istaknuti njegova svrha te će se analizirati kvaliteta provođenja čitanja u nastavi jezičnoga izražavanja.

Čitanje se, prema Šego (2005.), može definirati kao smisljena interpretacija napisanih govornih simbola, dok je svrha čitanja, prema Težaku (1996.), jasno i točno primanje napisane obavijesti. Visinko (2010.) napominje kako se učitelji žale na nedovoljno tečno čitanje učenika u petome razredu te kako zapažaju da se učenici ne snalaze u novome tekstu, ne razumiju mnoštvo riječi i izraza, a ne samo one koje autori udžbenika na rubnicama izdvajaju kao nepoznate. „Nadalje, učenici se ne snalaze u samostalnome čitanju. Roditelji misle da im pomažu ako čitaju umjesto njih, ako im pomažu u nabavljanju gotovih lektira. Učitelji misle da im pomažu ako im gotovo posve oduzmu napor i trud tijekom rada na tekstu pa pretjeruju u pripremanju svake pojedinosti iz teksta koju im podastiru umjesto da ih uključe u proces.“ (Visinko, 2010.:30.) Na satu se više ne čita naglas, u sebi, zbornom, poluglasno, naizmjenice, navodi Visinko (2010.), stoga izostaje produbljivanje doživljaja izraza kada je riječ o umjetničkome tekstu, nedostaje uvježbavanja čitanja i temeljitoga rada na tekstu. Potrebno je u tom slučaju učenicima dati zadatke u kojima će vježbati čitanje, stoga im se može pustiti kakav zvučni zapis u kojem mogu čuti kako izražajno čitati pa od

njih tražiti da i sami na taj način pročitaju dani im tekst. „Na nastavi je potrebno osjetiti čitanje naglas radi točnoga, preciznoga, jasnoga izgovaranja riječi, brzine i intonacije rečenice pa treba višekratno čitati isti tekst. To se zatim slijeva u prepričavanje pročitana, a uvježbavanje prepričavanja dalje u govorenje.“ (Visinko, 2010.:31.) Što je čitanje više automatizirano, to je veće polje čitanja pa se brže ostvaruje proces vještine i sposobnosti čitanja, učenik se sve više usredotočuje na razumijevanje značenja i pridavanje smisla riječima, sintagmama, rečenicama u kontekstu, navodi Visinko (2010.). Razvijanje čitačkih i čitateljskih vještina i navika, prema autorici, pridonosi razvijanju svih jezičnih djelatnosti pa tako i pisanja. Važno je učenike poticati na čitanje u nastavi jezičnoga izražavanja kako bi uspjeli razviti svoje čitalačke sposobnosti, obogatili svoj rječnik, a nakon toga uspješno razvijali sposobnosti govorenja i pisanja. Kako učenici ne bi izgubili zanimanje za čitanje, potrebno je pred njih stavljati različite tekstualne predloške usklađujući ih s učenikovom dobi i sposobnostima. Sljedeće poglavlje pod nazivom *Vrste čitanja* bavit će se vrstama čitanja prema Težakovim (1998.) kriterijima: tko čita, što se čita, koje je mjesto čitanja, svrha i način čitanja.

5. 1. Vrste čitanja

Čitanje se može izdvojiti kao poseban sadržajni odsječak predmeta hrvatskoga jezika. U odgoju mladog bića treba afirmirati različite vrste čitanja kako bi se ostvarile odgojno-obrazovne i funkcionalne zadaće koje se postižu nastavom čitanja, a zato su nam potrebne mnogobrojne, različite i česte vježbe čitanja, ističe Težak (1996.). U razvrstavanju čitanja Težak (1996.) postavlja sljedeće kriterije: čitač (tko?), tekst (što?), mjesto (gdje?), svrha (zašto?), način (kako?). „Predmet čitanja je tekst, i po tome se može govoriti o čitanju rukopisnih, strojopisnih, tiskovnih i magnetskih ili elektronskih zapisa (pisma, dopisi, novine, reklame). Mjesto je čitanja u nastavi, najčešće, škola, učionica, čitaonica i obiteljski dom, ali i ulica, crkva, trgovine itd.“ (Težak, 1996.:67.) Prema Težaku (1996.) u grubo bi se mogla prihvatiti dvočlana klasifikacija: razredno i izvanrazredno čitanje. Iako prednost valja dati razrednom i kućnom čitanju, izdvaja Težak (1996.), zapostavljenost vježbi čitanja u ostalim navedenim prostorima često rezultira površnim, netočnim, pogrješnim čitanjem.

S obzirom na potrebe primatelja obavijesti i karakter poruke, svrha se može raslojiti u više ciljeva i zadaća, navodi Težak (1996.), pa prema tome razlikujemo sljedeće vrste čitanja: logičko čitanje,

izražajno čitanje (interpretativno i stvaralačko čitanje), usmjereno čitanja (analitičko i kritičko) i čitanje s komentarom. Logičkome čitanju, prema Težaku (1996.), cilj je razumijevanje poruke, zato se takvo čitanje naziva i čitanje s razumijevanjem dok izražajno čitanje stavlja naglasak na doživljajnu razinu. S obzirom na čitačke mogućnosti, Težak (1996.) izražajno čitanje dijeli na interpretativno čitanje učenika, učitelja ili znanstvenika, u kojemu čitač nastoji glasovno interpretirati svoje razumijevanje i doživljaj teksta te stvaralačko čitanje, u kojem čitač s većim ili manjim umjetničkim ambicijama i umijećem spoznajno-doživljajnim slojevima autorova teksta ostvaruje ne samo svoju interpretaciju teksta nego i svoj osjećajni naboj koji obogaćuje ili modificira i spoznajnu sastavnicu teksta.

Prema Težaku (1996.) usmjereno čitanje uz otkrivanje osnovne spoznajno-doživljajne niti teksta zahtijeva i dublje i šire poniranje u tekst pa kaže da ono može biti:

1. analitičko - sa zadaćom da se raščlanjivanjem zapažaju, promatraju i vrjednuju pojedinosti u tekstu, primjerice, usmjereno čitanje sa zadatkom analize likova u književnome djelu
2. kritičko - sa zadaćom da se tvrdnje i pitanja u tekstu stavljaju pod prosudbeno povećalo, da im čitač suprotstavlja svoje tvrdnje i svoja pitanja, primjerice, kritičko čitanje književnoga djela *Tena* Josipa Kozarca s naglaskom na moralni život glavnog lika.

Čitanje s komentarom usko je vezano s govorenjem i pisanjem, navodi Težak (1996.), jer učenik ili učitelj čitajući odlomak po odlomak, usmeno ili pismeno, komentira pročitano.

Za način čitanja, prema Težaku (1996.), odlučna su dva kriterija: glasnoća i nazočnost/izočnost čitača. Razlikuje se čitanje na glas (glasno) i čitanje bez glasa (u sebi). Težak (1996.) prednost daje neglasnom čitanju, tj. čitanju u sebi jer je ono mnogo češće i mnogo potrebnije u životu. „Glasno čitanje može biti neposredno i posredno. Neposredno se ostvaruje izravnim dodirima čitača i slušača. Oni sučeljeni, lice u lice stoji učenik koji čita naprama učitelju koji ga sluša ili obratno. U takvu čitanju i čitač i slušač nazočni su na istom mjestu: recitator i općinstvo, glumac i gledašte, učitelj i razred itd. Posredno čitanje obavlja čitač na televiziji ili radiju, zvučno snimljen na kasetofonsku, magnetofonsku vrpcu, gramofonsku ploču ili kako drugačije.“ (Težak, 1996.:68.)

U nastavi jezičnoga izražavanja treba primjenjivati različite vrste čitanja, usmjeravati učenike prema ispravnome čitanju tekstova te poticati čitanje kao jezičnu djelatnost. Sljedeće će se poglavlje baviti jezičnom sposobnošću pisanja u nastavi jezičnoga izražavanja, objasniti će se kultura pisanja, a u potpoglavlju će se definirati teme pismenih sastavaka te vrste pismenih vježba.

6. Pisanje u nastavi jezičnoga izražavanja

Pisanje je jezična djelatnost koja pretpostavlja poznavanje slova određenoga jezika i pisma, pravopisnih znakova, pravopisnih pravila, glasovnoga, gramatičkoga i rječničkoga ustroja određenoga jezika i zakonitosti oblikovanja teksta (poznavanje lingvistike teksta), ističe Rosandić (2002.). Autor također navodi kako pisana komunikacija ne traži neposrednu (živu) prisutnost osobe koja prenosi poruke dok govorna komunikacija to traži. Govorna komunikacija, prema Rosandiću (2002.), pretpostavlja istodobnost aktiviranja prenositelja i primatelja poruke, dopušta ponavljanje, prekidanja i nedovršenosti dok pismena komunikacija traži i dopušta zaustavljanje procesa (pisanja) u oblikovanju poruka te potpunu dovršenost jer nema dopunskih sredstava za izražavanje poruka.

Rosandić (1974.) navodi etape u razvoju pismenoga izraza:

1. ludička etapa – dijete doživljava svijet kao igru
2. etapa pojačane intelektualne radoznalosti – djeca pokazuju zanimanje za svijet oko sebe, ali je i dalje prisutna mašta
3. etapa u kojoj učenik izgrađuje sposobnost apstraktnoga mišljenja i stvaralačkoga odnosa prema svijetu – razdoblje snažnih emocija, misaonih nespokojstava i proturječja.

„Pismene, slično kao i usmene vježbe, možemo podijeliti na gramatičko-pravopisne (fonološke, morfološke, sintaktičke, leksičke, pravopisne ili ortografske) i stilsko-kompozicijske (razgovaranje, opisivanje, pripovijedanje, tumačenje, raspravljanje, upućivanje). Razlika je samo u pravopisnima koje se ovdje navode umjesto pravogovornih vježba.“ (Težak, 1996.:73.)

Kultura pisanja, kao i svaka kultura, postiže se strpljivim, trajnim njegovanjem i stvaranjem određenih navika, a prije svega i stvaranjem svijesti o potrebi te kulture, navodi Težak (1996.). „Stoga je zadaća škole da na svim obrazovnim stupnjevima planski, sustavno organizira različite pismene vježbe: vježbe čitljivoga, lijepoga i urednoga pisanja, vježbe stvaranja pravopisnih navika, gramatičke vježbe, stilske vježbe, leksičke vježbe, sastavljačke vježbe (sastavljanje pripovjednih, opisnih, raspravljačkih, pjesničkih, poslovnih i drugih tekstova).“ (Težak, 1996.:74.) Kultura pisanja temelji se na zakonitostima pismenoga jezika pa pismeni jezik, ističe Rosandić (2002.), ima svoju pravopisnu, gramatičku, stilističku i leksičku normu, svoje funkcionalne stilove i oblike izražavanja. Kultura pisanja, prema Rosandiću (2002.), uključuje poznavanje pravopisnih pravila, pravila o prijenosu fonema u grafeme, poznavanje gramatičke norme², poznavanje leksičke norme³,

²Ukupnost gramatičkih pravila izvedenih iz jezične prakse i normativne gramatike standardnoga jezika.

poznavanje stilističke norme⁴. „Kultura pisanja uključuje i poznavanje zakonitosti oblikovanja teksta što ih propisuje lingvistika teksta. Riječ je o logičkoj i jezičnoj organizaciji poruka u određenoj vrsti teksta. Ova odrednica kulture pisanja uključuje osobnost osobe koja piše (duhovnu i tjelesnu osobnost, znanje o predmetu o kojem piše, odnos prema temi, poznavanje vrste teksta u kojem se želi izraziti).“ (Rosandić, 2002.:13.) U ovome poglavlju istaknuta je planska organizacija pismenih vježba koja učeniku pomažu razvijati sposobnost i vještinu pisanja. U sljedećem će se poglavlju prikazati klasifikacija tema za pismene sastavke u osmom razredu osnovne škole te koje sposobnosti treba posjedovati učenik osmog razreda kako bi zadovoljio očekivanja nastavnoga plana i programa.

6. 1. Pismeni sastavci

Rosandić (2002.) prikazuje module klasifikacije tema za pismene sastavke od prvog do osmog razreda osnovne škole. Izdvaja tematski okvir, sposobnosti i izražajna sredstva koja se očekuju od učenika u osmom razredu osnovne škole:

1. tematski okvir: otvoreni prostori, pejzaž, psihološke oznake portreta, moralne i socijalne značajke portreta, portretiranje na temelju likovnog poticanja
2. sposobnosti: izoštrena vizualna percepcija, sposobnost uočavanja detalja, razvijena sposobnost zamišljanja, predočivanja i logičkoga povezivanja, razvijenost asocijacija, samostalno prikupljanje podataka iz najrazličitijega izvora
3. izražajna sredstva: sredstva izražavanja u umjetničkome i informativnome opisu, ekspresivnost svih vrsta riječi, elementi slikovitoga izražavanja, sredstva za izražavanje ironije, sarkazma, satire, verbalne igre.

Navedeni modul klasifikacije tema za pismene sastavke učenika osnovne škole pokazuje podudarnosti i razlike, izdvaja Rosandić (2002.). Također ističe uočljivost podudarnosti kriterija pri uspostavljanju klasifikacijskih modela, a temeljni je kriterij, od kojega polaze gotovo svi metodičari, psihološki. Tematika se, prema Rosandiću (2002.), prilagođava doživljajno-spoznajnim mogućnostima učenika, njihovim interesima i sklonostima. Osim psihološkoga kriterija, uočljiv je i pedagoški kriterij pa Rosandić (2002.) navodi kako izbor teme, njezina interpretacija i oblikovanje služe razvijanju osobnosti, izgrađivanju pogleda na svijet, kritičkoga mišljenja, socijalne,

³Uporaba leksičkih jedinica u određenom funkcionalnom stilu.

⁴Mogućnosti izbora jezičnih sredstava neutralne, ekspresivne i impresivne vrijednosti.

rodoljubne, etičke i estetske svijesti. Polazeći od kriterija zauzimanja stava prema građi, odnosno načina spoznavanja teme, Rosandić (2002.) uspostavlja ovakav klasifikacijski model:

1. promatračke teme
2. doživljajne (emocionalne) teme
3. maštovite (fantazijske) teme
4. refleksivne (misaone) teme.

Teme pismenih sastavaka trebaju biti prilagođene dobnoj starosti učenika pa se prema tome razlikuju i očekivanja od učenika u pojedinim razredima učenikova školovanja.

6. 2. Pravopisno-gramatičke vježbe

U ovome potpoglavlju razmotrit će se pismene vježbe koje se provode u nastavi jezičnoga izražavanja prema autorima Stjepku Težaku i Dragutinu Rosandiću.

Težak (1996.) navodi sljedeću podjelu pravopisnih vježba:

1. grafijske (pisanje slova, velika i mala slova, strane riječi)
2. glasovne (pisanje glasova i glasovnih skupova)
3. interpunkcijske (interpunkcije i ostali pravopisni znakovi)
4. leksičke (sastavljeno i rastavljeno pisanje riječi).

Prema stupnju izvornosti pismene vježbe mogu biti: prepisivanje, odgovori na pitanja, dopunjavanje i proširivanje rečenice, ispravljanje, diktati, sastavljanje (dužih i kraćih tekstova), navodi Težak (1996.).

Rosandić u knjizi *Od slova do teksta i metateksta* (2002.) dijeli pismene radove u dvije skupine s obzirom na njihov oblik i namjenu. „Prvoj skupini pripadaju vježbe i zadaci, a drugoj sastavci. Vježbe i zadaci služe za razvijanje tehnike pisanja, pravopisnih navika, gramatičke pravilnosti izraza, za bogaćenje leksika, za razvijanje stila i smisla za komponiranje. Oni prethode samostalnim sastavcima u kojima učenik primjenjuje znanje i navike koje je stekao u sistemu vježbi i zadataka.“ (Rosandić, 1974.:19.) Za teme pismenih sastavaka vrijedi isto što i za usmene vježbe, ističe Težak (1996.), što znači da je osnovno izvorište tema pismenih sastavaka učenik i svijet koji ga okružuje: dom, škola, zavičaj, svijet (stvarnost i mašta, tvarni i duhovni svijet).

„Učitelju pismenosti često se nameću pitanja: Čemu dati prednost? Kako postupati s učenicima koji divno pišu, ali kao da su slijepi i gluhi za gramatiku i pravopis? Kako postupati s učenicima koji

gramatički i pravopisno pišu bez pogreške, ali banalno, prazno, neoriginalno, nemaštovito, neduhovito, bez žiga vlastitoga duha i osobnosti?“ (Težak, 1996.:73.) Lako je dati kategorički odgovor s didaktičkoga stajališta ako treba odrediti što je sadržaj nastave pismenosti: sve spoznaje i praktične vježbe nužne za uspješnu pismenu komunikaciju, navodi Težak (1996.). To znači da se u jezičnome smislu potpuno pismenim ne može smatrati tekst koji krši pravila pravopisa, gramatike, stilistike i rječnika određenoga jezika, a valja tu pridodati i pravila logike jer je mišljenje s jezikom čvrsto povezano, ističe Težak (1996.). Autor također navodi kako se pri ocjenjivanju ne samo pismenosti nego i pune vrijednosti teksta, uobziruju nejezične sastavnice: istinitost, izvornost, iscrpnost i zanimljivost sadržaja, sklad izabrane tekstovne vrste sa sadržajem, kompozicija.

U nastavku rada bit će riječi o pismenim vježbama koje Težak (1996.) razlikuje prema stupnju izvornosti: vježbama prepisivanja, diktatima, vježbama dopunjavanja, sastavljanja i problemskim vježbama.

6. 2. 1. Prepisivanje

Vježbe prepisivanja ubrajaju se u pismene vježbe koje nastavnici trebaju provoditi u nastavi jezičnoga izražavanja, razvijajući pri tome kod učenika tehniku i sposobnost pisanja. Rosandić (1974.) ističe kako učenik prepisivanjem razvija pažnju, smisao za točnost i estetski izgled rukopisa. „U početnoj nastavi pismenosti učenici prepisuju riječi i rečenice iz svoje čitanke ili s ploče. Na višem stupnju mogu prepisivati odabrane rečenice ili odlomke iz književnih djela.“ (Rosandić, 1974.:20.) Autor također ističe prepisivanje teksta sa zadatkom koje traži od učenika izmjene u tekstu, primjerice, oblike za izricanje prošlosti zamijeniti prezentom. Učenicima se može zadati da tekst, koji je pisan velikim tiskanim slovima, prepisu pisanim slovima poštivajući pravilo o pisanju velikog početnog slova, da prepisujući tekst naglašeni oblik zamjenica zamjene nenaglašenim i slično. Prepisivanje, kao tip vježbi, ima glavni zadatak razviti tehniku pisanja, tj. pravilnost u oblikovanju slova, urednost i brzinu, ističe Rosandić (1974.), a osim tog primarnog zadatka, vježbe u prepisivanju mogu biti obogaćene i dodatnim obrazovnim elementima. „Prepisivanjem tekstova učenik će usvajati određene pravopisne, gramatičke i stilske norme.“ (Rosandić, 1974.:20.)

Uz vježbe prepisivanja, u nastavi jezičnoga izražavanja trebaju se provoditi i različite vrste diktata. O njima će biti riječi u sljedećem potpoglavlju.

6. 2. 2. Diktati

Diktati, prema Težaku (1996.), nisu samo pravopisne nego i pravogovorno-pravopisne vježbe jer učenik slušajući riječi koje mu učitelj diktira, a pogotovo ako je na to upozoren, uočava i pamti pravilan izgovor. Diktati se mogu iskorištavati na drugim područjima (gramatika, leksikologija, stilistika) za različite svrhe pa su oni i vrste metoda pisanja, ističe Težak (1996.). Pravilno postavljeni diktati, prema Rosandiću (1974.), pokazuju učenikovo znanje i navike, razvijenost njegove memorije, točnost pamćenja i logičnoga povezivanja sadržaja, sposobnost razlikovanja i raspoznavanja, brzinu reagiranja, sposobnost obuhvaćanja zvukovnih nizova i njihova grafičkoga predočivanja odgovarajućim znakovima uvažavajući pritom pravopisne konvencije, spretnost u primjeni naučenih pravila. Za pravopisne vježbe pogodni su istraživački diktati, nadzorni diktati, samodiktati, izborni diktati, proučeni diktati, objašnjeni diktati, diktati s obrazloženjem, diktati za sprječavanje pogrešaka, stvaralački diktati, navodi Težak (1996.).

Udžbeni diktat, prema Težaku (1996.), zamjenjuje udžbenik. U prijelomnim i ratnim vremenima, kada nema potrebnih, svjetonazorno prihvatljivih udžbenika, nastavnici su prisiljeni izdiktirati nastavne sadržaje koje učenici moraju naučiti, ističe Težak (1996.), ali u današnjim školskim uvjetima učenike ne smijemo stavljati u položaj pisara rukopisnih udžbenika, koji katkad vrve propustima, nedorečenostima i drugim pogreškama, a nastavnik obično nema kad provjeravati sve što pojedini učenik napiše. Ponešto ipak učenicima, prema autoru, i treba izdiktirati: vlastiti lingvodidaktički predložak (ako nastavnik nije u mogućnosti ponuditi ga na grafoprozirnici, nastavnom listiću ili kako drugačije), formulaciju definicije koja je točna kao i ona u udžbeniku, ali možda stilski bliža učenicima, jezičnu pouku potrebnu zbog govornih navika učenika, zanimljiv i koristan jezični podatak.

Istraživački diktat nastavnik, prema Težaku (1996.), primjenjuje kada dolazi u novu školu, novi razred, među nove učenike i time istražuje razinu njihove pravopisne pismenosti. „Pronaći će ili sastaviti tekst kojim može istražiti odnos svakoga pojedinoga učenika prema najčešćim pravopisnim poteškoćama, primjerice, veliko početno slovo. Može se primjenjivati i među učenicima koje nastavnik već poznaje, i to na početku nove školske godine.“ (Težak, 1996.:187.)

Poučavajući učenike o pravopisu, nastavnik stalno nadzire domete njihovih spoznaja i sposobnosti praktične primjene novih spoznaja koristeći *nadzorni diktat*, navodi Težak (1996.), primjerice, provjera pisanja naslova knjiga, časopisa i listova.

„Ako želimo provjeriti ili uvježbati štogod s podosta primjera, odlučit ćemo se za *izborni diktat*. Učenici ne pišu sve što nastavnik diktira, samo ono što im nastavnik zada, primjerice, riječi sa ije/je/e/i u četiri stupca.“ (Težak, 1996.:187.)

Stvaralački je diktat, prema Perušku (1971.), vježba u kojoj ono što nastavnik diktira učenici nadopunjuju određenim riječima. Primjerice, prema Težaku (1996.), nastavnici čitaju cijele rečenice, a određeni glagol kažu u infinitivu.

Samodiktat je, prema Težaku (1996.), izrazito pravopisna vježba, korisna za dogovorni dio pravila: veliko slovo, rečenični i pravopisni znakovi (učenik diktira sam sebi, piše napamet naučene tekstove).

Diktat sa sprječavanjem pogrješaka izrazito je vježbenoga karaktera, govori Težak (1996.). „Pripravljajući učenika za takav diktat, učitelj s učenicima ponovi pravilo, upozori ih na moguće probleme. Cilj je izbjegavanje pogrješke u primjeni određenoga pravila, primjerice, pravila za pisanje č i ć.“ (Težak, 1996.:189.)

Proučeni diktat može biti inačica prethodnoga, razlikujući se od njega samo po tom što učenici prije diktiranja prouče cijeli diktatni tekst (književni tekst), navodi Težak (1996.)

Objašnjeni diktat se, prema Težaku (1996.), piše nakon vježbe u kojoj se objašnjavaju svi oni pravopisni problemi na kojima će biti težište diktata, primjerice, da učenici na jednom lingvodidaktičkome predlošku zapaze složena vlastita imena i odmah svaki primjer pravopisno objasne.

Diktat s obrazloženjem je onaj u kojem se od učenika traži obrazloženje zašto je u diktatu nešto napisano ovako, a ne drugačije, ističe Težak (1996.), a *slobodni diktat* je onaj u kojemu nastavnik čita tekst, a učenici ne zapisuju sve, nego samo bitno.

Za uspješnost diktata kao pravopisne vježbe važno je, navodi Težak (1996.), njihovo ispravljanje. „Stoga nakon svakoga diktata učitelj mora organizirati provjeru i ispravak pogrješaka što se može obaviti na više načina: tandemski (učenici izmijene bilježnice pa jedan drugome provjeravaju napisano; ako treba podcrtaju ili isprave pogrješku; zajednički se izvješćuje i raspravlja o rezultatima), frontalno (učitelj čita rečenicu po rečenicu i zajedno s učenicima utvrđuje kako je i zašto ovu ili onu riječ trebalo baš tako napisati), pojedinačno (učitelj uzima učeničke diktate i redom ih ispravlja; na idućem satu učenicima vraća ispravljene i ocijenjene diktate te frontalno s učenicima raspravlja o rezultatima; zajedno utvrđuju odgovarajuće pravilo).“ (Težak, 1996.:275.) Važno je provoditi vježbe diktata u nastavi jezičnoga izražavanja kako bi se spoznale pogrješke koje učenik

čini pisanjem jer mu na taj način možemo ukazati na ono u čemu griješi i utjecati na pravilan razvoj njegove sposobnosti pisanja.

6. 2. 3. Vježbe dopunjavanja

Vježbajući pravopis, učenici mogu dopunjavati tekst: dopunjavanjem potrebnih dijakritičkih znakova, dodavanjem potrebnih slova na mjestima obilježenim točkama, dodavanjem početnoga velikoga slova nekim riječima, dodavanjem riječi, ističe Težak (1996.). Prema Rosandiću (1974.) ove vježbe izoštravaju logički smisao, obogaćuju rječnik i otkrivaju učeniku raznovrsne mogućnosti izražavanja.

6. 2. 4. Vježbe sastavljanja

Vježbe sastavljanja još su jedne u nizu vježba za razvoj pismenoga izražavanja učenika. „Učenicima se predlaže da sastave rečenicu ili kraći tekst upotrijebivši riječi ili znakove koji im, prema provjeri pismenih sastavaka, zadaju poteškoće, primjerice, sastavite rečenicu u kojoj ćete upotrijebiti više riječi sa č i ć.“ (Težak, 1996.:277.) U vježbe sastavljanja ubrajaju se, prema Težaku (1996.), pismeno opisivanje, pričanje, izvještavanje, tumačenje, raspravljanje i upućivanje (metoda korisna u stvaralačkoj primjeni stečenoga jezičnoga znanja). Prema Težaku (1996.), moguće su različite vrste pravopisnih vježba, a najčešće su u obliku prepisivanja, diktata i ispravljanja. Potrebni su i istraživački, problemski zadaci, ističe Težak (1996.), u kojima učenik samostalno otkriva ulogu pravopisnih pravila u pismenome komuniciranju. Uz vježbe sastavljanja, za razvoj učenikovih pismenih vještina u nastavi jezičnoga izražavanja primjenjuju se i problemske vježbe o kojima će biti riječi u nastavku rada.

6. 2. 5. Problemske vježbe

I u pravopisnim vježbama, ističe Težak (1996.), učenike treba što češće navoditi na razmišljanje, na rješavanje problema kako bi razvijali svoje misaone sposobnosti, ali i osvježivali svoje pravopisno znanje. Autor navodi i primjer pa kaže kako se učenici, učeći o zarezu, mogu naći pred rečenicom:

Strijeljati ne pomilovati. Takva rečenica, prema autoru, učenike dovodi do pitanja koje je pravo značenje tako napisane rečenice.

6. 3. Ispravljanje jezičnih pogrješaka

Važan dio nastave jezičnoga izražavanja svakako je i ispravljanje učenikovih pogrješaka pri čemu je poglavito važan put koji nastavnik pri tome treba pratiti. Čestim govorenjem i pisanjem stječu se govorne i pismene navike, navodi Težak (1996.). „U nastavi hrvatskoga jezika težimo da učenik stekne naviku govorenja i pisanja književnim jezikom. Prije toga učenik obično stekne navike usvajanjem imanentne gramatike koja se više ili manje razlikuje od standardnojezične gramatike.“ (Težak, 1996.:74.) Pod utjecajem svojih izvanškolskih govornih navika učenik i u svoju standardnojezičnu praksu unosi elemente koji ne pripadaju jezičnom standardu, a takav se odmak od književnojezične norme, ističe Težak (1996.), u školi proglašava jezičnom pogrješkom. „Pred učenikom je podosta muka kada želi, govoreći književnim jezikom, odviknuti se glasa, naglasaka, oblika, riječi na koje se naviknuo dugom uporabom.“ (Težak, 1996.:74.) Za otklanjanje takvih sudara lingvistička didaktika preporučuje vježbanje, navodi Težak (1996.). U teoriji imamo poprilično razvijenu metodiku usmenih i pismenih vježba, ali se u praksi nerijetko zaboravlja da je neodvojivi dio vježbanja i ispravljanje za koje Težak (1996.) navodi da se provodi nedovoljno, nesustavno i nepoticajno. Uzalud se učeniku ispravlja naglasak ili izgovor kojega glasa ako on u istom danu pet, šest ili više puta kaže onako kako je navikao, navodi Težak (1996.). „Jednako je i s pisanjem. Napišemo na školsku ploču *2. školska zadaća*, a učenik prepíše *2. školska zadaća*. Pošto mu to ispravimo, učenik će još koji put napisati pravilno *zadaća*, a potom će se opet vratiti svojoj staroj navici te u školskim bilježnicama nizati ne samo *zadaće* nego i *rijeći, kuće, osjećaje, zećeve* i dr. Što je navikom duboko ukorijenjeno, nije lako iskorijeniti.“ (Težak, 1996.:74.)

Težak (1996.) kaže kako nije riječ o ispravljanju samo pravopisnih, pravogovornih i gramatičkih nego i ostalih pogrješaka. U nastavku slijede vrste ispravljanja prema Težaku (1996.).

1. *Povremeno ispravljanje* pojedinačnih pogrješaka provodi se na bilo kojem stupnju nastavnoga procesa u bilo kojem tipu nastavnoga sata, primjerice:

a) kada učenik govoreći o pjesmi, filmu ili bilo čemu na satu hrvatskoga jezika prekrši književnojezičnu normu, na koju valja i zbog ostalih učenika upozoriti ili pak njega samo potaknuti da u daljnjem govorenju izbjegne nestandardni naglasak, oblik ili riječ

b) kada učenik pišući napiše što pogrešno (ako pogreška učinjena u učeničkoj bilježnici nije važna za cijeli razred, nastavnik će učenika tiho upozoriti ili će mu sam olovkom prekrižiti).

Kada je težište nastave na književnoj ili kojoj drugoj temi koja nije u izravnoj vezi s počinjenom pogreškom, nastavnik mora paziti da ispravljanjem jezičnih pogrešaka ne dekoncentrira učenike i ne odvraća im pozornost s problema koji rješavaju ili s teme koje obrađuju.

2. *Redoviti pregled i ispravak* svega što učenici pišu u nastavne svrhe, bilo u školi, bilo kod kuće.

To se u prvom redu odnosi na razne bilježnice za hrvatski jezik (bilježnica za školski rad i domaće zadatke, radne bilježnice, bilježnice za lektiru, dnevnik lektire i drugo). Nije teško pronaći učeničku bilježnicu za školski rad u kojoj nema ni traga nastavnikovu ispravljanju, a učenik iz stranice u stranicu ponavlja neke iste pogreške. Utvrđuje tako pogrešku pa, ako ga tko na nju i upozori, teško će utvrđenu naviku napustiti.

3. *Redoviti ispravak* u nastavi usmenoga i pismenoga izražavanja, koji obuhvaća vježbe čitanja, govorenja i pisanja. U vježbama čitanja ne smiju se zanemarivati pravogovorne pogreške ni onda kada je težište vježbanja na nečemu drugomu, primjerice, rečenična intonacija u interpretativnome čitanju ili isticanje pojedinosti važnih za karakterizaciju lika u analitičkome čitanju. Vježbe čitanja i treba organizirati radi otklanjanja pogrešaka koje su rezultat utjecaja učenikove imanentne gramatike na njegovu uporabu književnoga jezika: vježbe u izgovoru glasova na koje učenik nije navikao, naglasne vježbe.

Govorne i pismene vježbe, prema Težaku (1996.), obično imaju ovakav tijek: uvod (motivacija i najava zadatka), izvedba (priprema, izražavanje, analiza i prosudba), zaključak (ocjena vježbe, povezivanje s budućim vježbanjem). „Nastavna etapa analize i prosudbe sadrži i ispravak. I u usmenim i u pismenim vježbama ispravljaju se, dakako, i nejezične pogreške: nelogičnosti, sadržajne netočnosti i dr.“ (Težak, 1996.:75.)

Jezične pogreške, prema Težaku (1996.), mogu biti:

- a) stilske (nefunkcionalna uporaba arhaizama, neologizama, dijalektizama, žargonizama, tuđica, frazema, perifraza, sinonima, glagolskih oblika, padeža, rečeničnih konstrukcija i drugo)
- b) u usmenim vježbama: pravogovorne (artikulacija, akcentuacija, intonacija)
- c) u pismenim vježbama: pravopisne (veliko početno slovo, sastavljeno i rastavljeno pisanje riječi, pravopisni znakovi i interpunkcija, izuzeci od fonološkog pisanja i drugo)
- d) gramatičke (fonološke, morfološke, sintaktičke).

Rosandić (2002.) pogreške dijeli na jezične i nejezične. Prema autoru, jezične su pogreške one koje nastaju zbog nepoznavanja jezične norme, a nejezične one koje su vezane za izvanjezične sastavnice (sadržaj, logičku organizaciju, interpretaciju sadržaja). Osim jezičnih i nejezičnih pogrešaka, Rosandić (2002.) navodi i slučajne pogreške, a to su pogreške koje nastaju ispuštanjem slova, izostavljanjem riječi. One, prema autoru, nisu vezane uz poznavanje i primjenu norme književnoga jezika.

Analiza svakog učeničkoga izgovorenoga ili napisanoga teksta, objašnjava Težak (1996.), mora biti popraćena ispravkom pa navodi da je pri tom koristan ovaj put:

- a) zapažanje pogreške (nastavnik mora neprestano osposobljavati i poticati učenike zapažati pogreške; kada to oni sami ne mogu, nastavnik im pomaže otkriti neslaganje s književnojezičnom normom ili im to otkriva sam)
- b) objašnjenje vrste pogreške i upućivanje na pravilo koje je prekršeno (ako mogu, čine to sami učenici, ako ne mogu, tada im pomaže nastavnik, a kad nemaju za to predznanja, nastavnik sam sve objašnjava)
- c) otklanjanje pogreške (brisanjem ili križanjem pogreške i upisivanjem pravilnoga jezičnoga znaka, odnosno prepisivanjem cijeloga ispravljenoga teksta; nastavnik provjerava i ispravljene tekstove pa, ako treba, učenici pišu i ispravak ispravka; u govorenju ponavljajući pravilnim izgovorom prethodno nepravilno izrečene riječi, rečenice, tekstovnoga odjeljka).

4. *Posebne vježbe* u ispravljanju valja organizirati kako bi učenike osposobljavali za zapažanje, objašnjavanje i otklanjanje pogreške u govoru ili u pismu, navodi Težak (1996.), a one mogu biti usmene i pismene. „U prvim učenicima usmeno iznose svoje ispravke s objašnjenjima o govorenome ili pisanome tekstu svojeg suučenika, a u drugima to čine pismeno.“ (Težak, 1996.:76.)

Kao i svaka vježba, ispravljačke vježbe, prema Težaku (1996.), moraju imati osmišljen tijek: motivacija s pripremom (najava i objašnjenje zadaće), ispravljanje i sažimanje stečenih spoznaja. Ispravljajući jezične pogreške, učitelj ne smije kod učenika stvarati svijest da je koji jezični znak sam po sebi pogreška, ističe Težak (1996.). Autor navodi kako učenikov naglasak ili izgovor nije pogreška u njegovu zavičajnu govoru, nego tek kad ga unosi u svoje govorenje ili pisanje standardnim jezikom. „Isticanjem da je učenikova dijalektna osobina pogreška možemo učenike neizravno uvjeravati da im je zavičajni govor pogrešan, negramatičan, iako svaki mjesni govor ima svoj potpuni gramatički sustav.“ (Težak, 1996.:76.) Budući da na našu usmenu proizvodnju rečenica djeluju mnogi čimbenici, kojima ne možemo u svakoj prilici vladati (zbog premorenosti, bolesti,

iznenađenja, uzbuđenja i drugih psihičkih i motoričkih razloga), naše pogreške ne moraju uvijek biti plod neznanja i neuvježbanosti, ističe Težak (1996.). Učeniku treba dati do znanja koje su njegove jezične pogreške kako bi pravilno razvijao svoje jezične sposobnosti u usmenome i pismenome izražavanju.

7. Zaključak

Jezično je izražavanje jedno od područja nastave hrvatskoga jezika u osnovnoj i u srednjoj školi kojemu je glavna zadaća osposobiti učenika za izražavanje na hrvatskome standardnome jeziku, ali i za izražavanje uopće. Slušanje, govorenje, čitanje i pisanje temeljne su jezične djelatnosti kojima je svrha razviti komunikacijsku kompetenciju učenika, a u tome najviše pomažu govorne i pismene vježbe koje treba u velikoj mjeri provoditi u nastavi jezičnoga izražavanja. Važno je učenike od početka školovanja upoznati s pravilima govornoga i pismenoga jezičnoga izražavanja, pratiti, analizirati i komentirati njihov rad te im ukazati na njihove pogreške kako se one ne bi ponavljale i kako bi učenici uspješno napredovali u razvoju svojih jezičnih vještina i sposobnosti.

Literatura

1. Cetinić, Gea, 2008., *Dramski tekstovi u nastavnim programima hrvatskoga jezika za srednje škole*, u: *Hrvatski, časopis za teoriju i praksu nastave hrvatskoga jezika, književnosti, govornoga i pismenoga izražavanja te medijske kulture*, Vol. 6 No. 1, str. 117.-142.
2. Dujmović-Markusi, Dragica, 2003., *FON-FON 1*, udžbenik hrvatskoga jezika za prvi razred gimnazije, Profil, Zagreb.
3. Dujmović-Markusi, Dragica, 2004., *FON-FON 3*, udžbenik hrvatskoga jezika za treći razred gimnazije, Profil, Zagreb.
4. Gudelj-Velaga, Zdenka, 1990., *Nastava stvaralačke pismenosti*, Školska knjiga, Zagreb.
5. Milas, Mate, 2007., *Usporedba govornih i pisanih pripovjednih tekstova učenika 3., 5. i 7. razreda osnovne škole*, u: *Hrvatski, časopis za teoriju i praksu nastave hrvatskoga jezika, književnosti, govornoga i pismenoga izražavanja te medijske kulture*, Vol. 5 No. 2, str. 39.-64.
6. *Nastavni plan i program za osnovnu školu*, 2006., Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Zagreb
7. Peruško, Tone, 1971., *Materinski jezik u obaveznoj školi*, Pedagoško-književni zbor, Zagreb.
8. Rosandić, Dragutin, 1974., *Pismene vježbe u nastavi hrvatskog ili srpskog jezika*, Pedagoško-književni zbor, Zagreb.
9. Rosandić, Dragutin, 2002., *Od slova do teksta i metateksta*, Profil, Zagreb.
10. Šego, Jasna, 2005., *Kako postati uspješan govornik*, Profil, Zagreb.
11. Škarić, Ivo, 2008. *Temeljci suvremenoga govorništva*, Školska knjiga, Zagreb.
12. Težak, Stjepko, 1974., *Govorne vježbe u nastavi hrvatskog ili srpskog jezika*, Pedagoško-književni zbor, Zagreb.
13. Težak, Stjepko, 1996., *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1*, Školska knjiga, Zagreb.
14. Težak, Stjepko, 1998., *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 2*, Školska knjiga, Zagreb.
15. Visinko, Karol, 2010., *Jezično izražavanje u nastavi hrvatskoga jezika: pisanje*, Školska knjiga, Zagreb.

Mrežni izvori:

1. Drugi simpozij učitelja i nastavnika hrvatskoga jezika, http://www.skole.hr/skole/vijesti_azoo?news_id=1785, posljednji put posjećeno 4. lipnja 2014.
2. http://os-jdalmatinca-pag.skole.hr/dokumenti?dm_document_id=59&dm_dnl=1, posljednji put posjećeno 5. listopada 2014.
3. sredi5.com/opis-lika, posljednji put posjećeno 8. listopada 2014.